Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 87 (2000)
Heft: 1: Visionen/Utopien

Artikel: Visionen
Autor: Grunder, Hans-Ulrich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-526401

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Hans-Ulrich Grunder

Visionen

Ich bin Erziehungswissenschaftler. Wenn es um Visionen geht, muss ich gleich zweifach berufsmässig optimistisch sein: Zum einen steckt in jedem Menschen mehr als man meint, zum anderen sind Institutionen – entgegen mancherlei Negativerfahrungen – doch letztlich veränderbare Gebilde. Habe ich diesen Beruf gewählt, weil mich die Verpflichtung, visionär sein zu müssen, über die oft kompromittierte Realität hinwegtröstet? Wie dem auch sei: Das ist nur die eine Seite – gleichsam die positive der Kehrseite der Medaille. Hier das korrespondierende Negativ (Grunder 1996):

Als Ausbildner angehender Erziehungswissenschaftler und künftiger Lehrkräfte der Sekundarstufe II verhalte ich mich – geht es um Visionen – weitgehend pessimistisch. Aus einem einsichtigen Grund: Das Bildungssystem verändert sich als Ganzes nur schleppend. Die veränderungshemmende Energie scheint bezogen auf Bildung und Erziehung ausgesprochen mächtig zu sein. Darum erwarte ich von bildungspolitischen Visionen wenig. Diese Position aber enthält glücklicherweise eine versteckte Hintertür: Zwar wird im bildungspolitischen Bereich gelegentlich Visionäres angestrebt. Ja, man ist sogar bereit, manchmal über Schatten zu springen: Substantielle Reformen, Quantensprüngen in der Physik gleich, sollen den Status quo nachhaltig verändern. Anhörungen, Einwände, Referenden und ähnliches zermalmen solche Projekte indessen oft genug in schulpolitisches und pädagogisches Kleinholz. Zersplittert liegen die umgreifenden Modelle am Boden – wenig scheint übrig. Beim genauen Hinsehen ist dem aber nicht so: Denn oft genug führt die Debatte um eine Vision zu Lösungsvorschlägen, die nach aussen, zentrifugal oder zumindest seitwärts ausscheren: Erstaunt stellt man bei beteiligten Menschen und Institutionen unbeabsichtigte Lerneffekte fest: Es kommt anderes als geplant. Zwar hat nun die «Amplitude der Vision» gelitten, die Reform schlägt nicht mehr so markant aus. Hingegen sind andere, gleichsam visionsfremde Sachverhalte realisiert worden, die der visionären Optik ebenbürtig scheinen. Dies geschieht derzeit in einigen Schweizer Kantonen im Kontext der Lehrerbildungsreformen.

Substantielle Reformen sollen den Status quo nachhaltig verändern.

Erziehung kann nicht warten. Der konkrete Augenblick schreibt vor, ob, wenn ja, wie erzogen wird. In diesem Moment ein fernliegendes künftiges Lebensideal beschwören zu wollen ist angesichts der unabdingbaren erzieherischen Intervention praxisfern und unrealistisch. Allerdings dürfen erzieherisch Handelnde auch in einer konkreten Situation das Ziel nicht ausser acht lassen. In der Balance von Gegenwartsbedeutung und Zukunftsrelevanz des situationalen erzieherischen Tuns liegt das eine Merkmal erzieherischer Prozesse. Betrachtet man den Gegenpart,

entsteht ein Widerspruch: Die Utopie der Erziehung ist unbestimmt und fern. Ideale erscheinen als zeitlich entrückt. Wer unter diesem Blickwinkel auf die Gegenwart verweisen wollte, denunzierte sie als unvollkommen oder gar entwicklungsunfähig. Obwohl das Dilemma zwischen jeweils gerade Notwendigem und unbestimmt Zukünftigem in erzieherischer Hinsicht unlösbar scheint, dominiert es die Geschichte von Erziehung, Bildung und Schule bis heute. Der unlösbare Gegensatz manifestiert sich als umstrittener Bezug zwischen Bildungskritik und Bildungseuphorie, zwischen pädagogischen Erziehungsformen und Erziehungsreform oder zwischen traditioneller Schule und neuer Schule. Damit sind die Termini zwischen schlechter Realität und erhofften Idealen konstituiert: Status quo und Utopie. Sie legen die grösstmögliche zeitliche Entfernung und die weiteste räumliche Distanz zwischen hier/jetzt und dort/dereinst fest.

Der Diskurs über die Verwendbarkeit utopischer Ideen bezüglich Schule und schulischem Lernen dürfte zur Einsicht in die gegenseitig verschränkte Lage von Schule und Utopie führen. Befürchtet wird immer: Falls Schule ihre utopischen Konnotationen verlöre, wäre sie reformunfähig. Gäbe andererseits die Utopie das Lernen auf, wäre sie eine monströse Immobilität.

Die Leichtigkeit und die Schwere der Utopie

Literarische Utopien umschreiben, was möglich ist. Oft stehen auch der Ort von Schule und Lernen in einer utopisch gedachten Gesellschaft zur Diskussion. Das zu erwartende Ergebnis ist paradox: Utopisches Denken zeigt uns zwar einen anderen Ort von Schule und Lernen und erschliesst allenfalls die Chancen einer Veränderung gegenwärtiger Praxis. Sobald es real wird, verliert es jedoch seine utopische Energie. Manche literarischen Utopien warnen uns aufgrund ihres totalitären Akzents davor, gerade Schule und Lernen hinsichtlich eines bestimmten Ideals zu funktionalisieren. Insbesondere die Mätopien, die schwarzen Utopien, legen einen reservierten, nicht euphorischen Umgang mit dem Nirgendort nahe. Denn zahlreiche Utopien exponieren durchaus widersprüchlich – neben spielerischer Leichtigkeit und einer selbstironischen Komponente – eine dem neuzeitlich-bürgerlichen Denken entsprechende, einwohnende instrumentelle Vernunft, wodurch der utopisch entbundene Mensch sofort wieder in die normierte, autoritär gefärbte, keineswegs mehr utopisch legitimierbare Pflicht genommen wird. Insoweit warnen Visionen und Utopie sogleich vor sich selbst.

Insbesondere die Mätopien legen einen reservierten Umgang mit dem Nirgendort nahe.

Wie werden Schule und Lernen in utopischen Texten präsentiert? Einige Beispiele:

- Bei Marge Piercy wachsen die Embryonen in Brütern auf. Jedes Kind hat drei Mütter. Im Kinderhaus gibt es für acht Babies einen Kindergarten, wo sich weitgehend ältere Menschen mit den Kindern beschäftigen.
- Bei P.M. gibt es Kinderspielhäuser, Lernkabinette und einige wenige Schulen. Notengebung, Zwangsalphabetisierung und Schulpflicht sind abgeschafft.

- Bei Neumann sind die Ziele der Sozialisation mit Kommunikationsfähigkeit, Identität und Unabhängigkeit von anderen bezeichnet. Es gilt, die Seelenkräfte der kommenden Generation praktisch zu entfalten und homosexuelle Neigungen zu verhindern. Keine Schulen sind vorgesehen, geplant ist lediglich selbstorientierte Lerntätigkeit. Stoff und Ziele werden selbst gewählt. Ältere Menschen, aber nicht Lehrkräfte, unterstützen die Kinder beim Lernen. Die Verantwortung für die Entwicklung des Kindes trägt die Frau.
- Bei Callenbach sind zunächst die Frauen, dann die Männer in der Erziehung engagiert. Die Kinder arbeiten wie Erwachsene. Als Schulen gelten Farmen auf dem Land (125 Kinder und sechs Lehrerinnen). Als Firma finanziert sich die Schule über Schulgelder oder den Verkauf eigenproduzierter Arbeiten. Ein Teil des Erlöses geht an die Kinder. Das Lehrkräftekollektiv verantwortet alles. Lediglich die Prüfungsaufgaben verfasst ein siebenköpfiges gewähltes Prüfungskomitee. Es existiert eine gestaffelte Erziehungsbeihilfe. Täglich wird eine Unterrichtsstunde erteilt, gefolgt von zwei Stunden körperlicher Arbeit. Unterrichtsprojekte und Wanderungen gehören zum Alltag. Mädchen und Knaben sind nicht streng getrennt, verrichten jedoch geschlechtsspezifisch eindeutige Arbeiten (Mädchen: Garten, Weben; Jungen: Jagd, Angeln).
- Leguin sieht Ganztagesheime für Kleinkinder vor. Als Achtjährige kommen die Heranwachsenden in Lernzentren, wo sie in Kinderschlafsälen übernachten. Vormittags lernen sie Gesang, Metrik, Tanz, Zuhören, Sprechen und Musik. Nachmittags werden praktische Aufgaben in Garten und Werkstatt oder auf dem Feld gelöst. Die Geschichtslehrkräfte befinden sich auf einer ständigen Rundreise durch die Schulen.
- Bei Hetman lautet das Schulmotto «Lernen lernen». Lernprozesse verlaufen computerunterstützt und von Lehrkräften nur noch marginal betreut. Man lernt Chinesisch, Baumkunde, Mathematik und Deutsch, teilweise in Projektwochen. Pflegeeltern widmen sich interimistisch den schwierigen Kindern. Hausgemeinschaften betreuen die Kinder wieder berufstätiger Frauen.
- Bei Ardila wird für das Leben erzogen, worunter vor allem die Diskussion mit den Kindern gemeint ist. Der Autor plant kostenlose Kindertagesstätten, ein Adoptivsystem und Halbtagesstellen für Mütter. Erziehung, die ohne körperliche Züchtigung auskommt, ist nicht mehr Sache der Familie. Die Schulen, die bis zur 12. Klasse besucht werden, liegen am Stadtrand. Sie sind mit Gärten ausgestattet und die Kinder befinden sich oft an der frischen Luft. Lernen wird als Verhaltensveränderungsprozess verstanden.
- Bei Havemann gibt es 220 000 Kinderdörfer. Zwei Eltern leben dort mit sechs Kindern in einem Haus. Erziehung ist wissenschaftlich begründet. Das Fächerspektrum ist weit. Prüfungen sind abgeschafft. Ziel ist nicht Wissen, sondern Bildung.
- Bei Lautenschlag fühlen sich alle für die Kinder verantwortlich. Eltern müssen der Gemeinschaft Rechenschaft ablegen über die Erziehung

der Kinder. Diese werden nur vom Elternteil gleichen Geschlechts erzogen.
- Bei Robinson gibt es Schulen mit Klassen und Kursen. Lehrkräfte werden nur noch als Aufpasser über Ruhe und Ordnung eingesetzt. Den Rest erledigen Computer.

Was zeichnet Utopien und Visionen aus?

Meist spielt die Utopie auf einer echten oder vermeintlichen (im inneren eines Berges oder zwischen den Sternen gelegenen) Insel. Die Utopie tendiert dazu, wenig Kontakt zur Aussenwelt zu halten. Mitglied eines utopischen Staates wird man durch Geburt oder aufgrund einer strengen Aufnahmeprüfung. Auszutreten steht dem einzelnen frei. Bis auf wenige libertäre Ausnahmen (anarchistische Utopien) regiert die Utopie ein Oberhaupt, allenfalls unterstützt von dirigierenden Gruppen. In der Perspektive des ausklingenden 20. Jahrhunderts kommen die Frauen in utopischen Entwürfen trotz der beteuerten Egalität in politischen Belangen zu kurz. Allerdings tendieren moderne Utopien dazu, Frauen als gleichberechtigt zu erklären. Die Utopie kennt kein Privatleben: Die Familie ist ein öffentliches Gebilde, falls sie existiert. Andererseits gibt sich die Gesellschaft familiär.

In der Perspektive des ausklingenden 20. Jahrhunderts kommen die Frauen zu kurz.

Werden die Kinder im Geist der jeweiligen Utopie erzogen, ersehen die Autoren utopischer Darstellungen darin die beste Garantie für die Fortexistenz des Modells. Dann gilt der Lehrerberuf als eine sozial wertvolle Tätigkeit. Vorschulische und schulische Erziehung erfolgen weitgehend getrennt vom Elternhaus. Ziel: Chancengleichheit und enzyklopädische Bildung. Die körperliche Ertüchtigung in Utopia spielt dabei eine tragende Rolle. Mädchen und Jungen werden zwar gemeinsam unterrichtet, oft jedoch getrennt erzogen. Die naturwissenschaftlich akzentuierten Utopien der Moderne weisen einen hohen staatlichen Organisationsgrad auf, und utopische Gesellschaften verbürgen Glück und Zufriedenheit im alltäglichen Leben. Die Autoren der meisten Utopien verleihen im übrigen den Bürgern ihrer Staaten oder Städte eine besondere Sprache.

Die Vision: ein Widerspruch in sich?

Ich will zeigen, dass eine pädagogische Vision in sich widersprüchlich ist. Oft stellt die Kontroverse um diese Aporie das ausschlaggebende Thema dar, nicht die Vision selbst. Ist es nicht so: Jeder (auch pädagogischen) Vision eignet Totalitäres. Visionen sind absolut. Sie exponieren die uneingeschränkte Hoffnung. Utopie ist Ja oder Nein, Eins oder Null. Erzieherisches Handeln aber besteht aus dem Entlanghangeln der Erziehenden und Erzogenen am schmalen Gerüst der relativierten pädagogischen Hoffnung. So lautet das Leitmotiv: Gute Erziehung, gute Bildung, gute Schule. Die Hangelnden, die pädagogisch Handelnden aber befinden sich eine Etage über der Erde: Sie erspähen Hoffnung und Realität zugleich. Die eine scheint weit entfernt, während sich die andere unablässig wiederholt, selten unzweideutig fassbar, sperrig gegenüber Wünschen, schwerfällig sowie schlendriangefährdet. Das hoffnungsvolle Ideal, die Utopie, die Vision zum einen; die unbarmherzig

nach unten ziehende Realität zum anderen – im Bild der Hangelnden repräsentiert durch die unpädagogische Schwerkraft der Erde. Muss man zwischen den beiden einen Zusammenhang herstellen, ohne diesen auf ewig exakt bestimmen zu können?
Vision und Realität sind oft genug pädagogische Gegenpole. Sich ausschliesslich auf einen der beiden Opponenten einzulassen, ist gängig, oberflächlich und pädagogisch unbefriedigend. Wesentlich komplizierter ist es, den aufbrechenden Widerspruch erst einmal auszuhalten, ihn als solchen zu bestimmen und dann seine vielfältigen Facetten zu erörtern.

Pädagogische Utopien: realisiert – und gestorben?

Ich berichte von radikalen pädagogischen Experimenten, Schulreformern im kleinen, Reformpädagogen vor der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Es geht insbesondere um jene anarchistischen Schulreformer, die ausgangs des vergangenen Jahrhunderts Schulen gegründet haben[1].
Ihre Initianten hat das Dilemma zwischen Vision und Wirklichkeit kaum beschäftigt. Jenseits aller schulpolitischen Programmatik erkannten sie, dass Erziehung nicht warten kann. Erziehende und Unterrichtende müssen handeln – in der bestimmten Situation. Sonst kommen sie zu spät. Die libertären Pädagogen, die Anarchisten, wussten um die beiden Pole. Dennoch waren sie unfähig oder nicht willens, sie dialektisch zu begreifen. Worin besteht die faszinierende, aber kompromittierte Vision anarchistischer Pädagogik?
Ich stelle die Arbeit dreier libertärer Pädagogen knapp vor: Paul Robin, Sébastien Faure und Jean Wintsch.

Erziehende und Unterrichtende müssen handeln, sonst kommen sie zu spät.

Paul Robin, 1837 in Toulon geboren, als Lehrer beurlaubt, schliesslich ausgebürgert, wird als Journalist zum pädagogischen Antipoden Marx'. 1872 erfolgt der Ausschluss Robins aus der Ersten Internationale. 1879 von Buisson nach Frankreich zurückgeholt, gerät Robin als Schulinspektor von Blois seiner Reformideen wegen rasch in Opposition zu den Autoritäten. Am 16. Dezember 1880 wird er schliesslich zum Direktor des neuzuschaffenden Waisenhauses in *Cempuis*, 112 Kilometer nördlich von Paris, berufen. 1894 zum Rücktritt gezwungen, lehrt er bis zu seinem freiwilligen Lebensende 1912 Pädagogik an der Universität in Brüssel.
Robins libertär-pädagogischem Denken eignen utopische Züge. Obschon im Jahr 1880 kein französisches Gesetz koedukativen Unterricht zulässt, nimmt der Libertäre Knaben und Mädchen in sein Waisenhaus auf und erzieht sie zusammen. Bei der Kirche und in den staatlichen Behörden stösst dies erwiesenermassen auf erbitterten Widerstand. Im Mittelpunkt der Erziehung in Cempuis steht aber die *Education intégrale,* ein auf Bakunin zurückgehendes, Fourier[2] zugeschriebenes Konzept, dem visionäre Züge nicht mangeln. Robin umschreibt es so: «Das Wort ‹intégral› bezogen auf die Erziehung vereinigt die Begriffe körperlich, intellektuell und moralisch und bezeichnet darüberhinaus kontinuierliche Zusammenhänge zwischen diesen drei Bereichen»[3]. Der Alltag in

Cempuis sticht von der landläufigen Waisenerziehung ab: Robin spricht die Heranwachsenden als aktive, entwicklungsfähige Menschen an. Seine Kinder sollen keine mitleiderregenden Aussenseiter sein, schreibt er. Obwohl Robins Versuch, Wunsch und Wirklichkeit vorsichtig zu balancieren, positiv zu würdigen ist, drängt sich der für mein Thema entscheidende Schluss auf: Robin hat das libertäre Ideal in chronologische Verläufe gepresst und es so seiner Totalität beraubt. Er gehört zu den ersten libertären Pädagogen, die unablässig die attraktive Vision einer Übereinstimmung von anarchistisch-pädagogischem Ideal und libertär-pädagogischem Handeln in einer institutionellen Umgebung suchten.

Robin plant, elternlose Kinder auf ein Leben in der industriellen Gesellschaft vorzubereiten.

Auf die Widersprüche dieses Unterfangens ist hinzuweisen: Robin plant, in humanerer Art als damals üblich, elternlose Kinder auf ein Leben in der industriellen Gesellschaft vorzubereiten. Er will sie allseitig schulen und für eine expandierende Industrie beruflich qualifizieren. In der spärlichen Sekundärliteratur wird betont, Robin habe jedenfalls auf vollständige Kongruenz von Theorie und Praxis gedrungen. Dennoch muss der rührige Leiter Cempuis' Konzessionen machen: So darf er nur verhohlen für die libertären Postulate einer Abschaffung des Staates, der Religion und der Armee werben. Dass sein Erziehungsstil die antietatistische Komponente aber enthalten hat, steht ausser Zweifel. Staatskunde (wenn auch in aufklärerischer Absicht) und Drillübungen (wenn auch mit defensivem Charakter) hatte man in Cempuis durchzuführen. Um einen anderen Widerspruch ist Robin ebenso wenig herumgekommen: Versuchte er zum einen, *seine* Kinder auf eine sinnreiche Existenz vorzubereiten, machte er sie andererseits gerade der ihm verhassten Ordnung verfügbar und für sie tauglich.

Trotz vehementer Gegnerschaft von verschiedener Seite praktiziert Robin während vierzehn Jahren aber eine moderne Waisenerziehung und eine frühe Form des polytechnischen Unterrichts sowie ungewöhnliche Lehrerfortbildungsstrategien (Grunder 1986) – allesamt gegen die Zeichen der Zeit. Im Unterricht verlangt er vom Heranwachsenden interessiertes, selbsttätiges und engagiertes Lernen von Wissensinhalten. Der Lehrer soll arbeitsunterrichtlich vorgehen sowie den Heranwachsenden in seiner geistigen und körperlichen Entwicklung gründlich beobachten. Die Institution muss eine kindgemässe Umwelt bereitstellen und Geist, Körper und Hand ausgewogen bilden.

Sébastien Faure, 1858 geboren, wird ab 1895 seines publizistischen Aktivismus' wegen von den Behörden verfolgt. Im eigenen Schulversuch *La Ruche* in Rambouillet bei Paris bezweckt er, libertäres Denken mit einer libertär-pädagogischen Praxis zu verknüpfen (Faure 1915, 1921). Ebensowenig wie Robin kümmern ihn die daraus entstehenden theoretischen Schwierigkeiten innerhalb seiner utopischen Konstruktion, wenn deren Praktikabilität gefragt ist. Abzielend auf eine harmonische Entwicklung aller Kräfte und Begabungen im Kind hin zu einem *anarchiste intégral,* transportiert er jedenfalls eine Forderung des Leiters von Cempuis ins neue Jahrhundert: Dass jede anarchistische Schule auf das Zusammenleben *neuer* Menschen, auf ein neues politisches Leben hinarbeiten muss, ist für Faure unbestritten. Wie Robin möchte er diese Gesell-

schaftsordnung in seinem Unternehmen antizipieren. Die Kinder von La Ruche, des *Bienenkorbs*, leben in echter Koedukation. Musikinstrumente, Schulmaterial und Arbeitsgeräte gehören allen. Eine demokratische Lebensform schliesst die Mitsprache eines jeden gemäss seinem eigenen Entwicklungsstand. Solidarisches Zusammenleben manifestiert sich in gemeinsamen Aktionen sowie dem hartnäckigen Einsatz für den Weiterbestand der eigenen Schule. Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Kindern ist offen und nichthierarchisch. Wie Robin muss Faure freilich Zugeständnisse an die dominante politische Struktur machen. Anders als Cempuis wird La Ruche jedoch nicht von den Behörden geschlossen, sondern Opfer der wirtschaftlichen Notlage am Ende des Ersten Weltkriegs. Dass La Ruche der kleineren Gebäude wegen viel weniger Kinder aufnehmen kann als Cempuis, unterstreicht den eher kommunenhaften Charakter der Schule. Trotzdem errichtet Faure aber eine cempuisähnliche Infrastruktur: die Kinder besuchen die Schule, arbeiten im Haus, im Garten und auf dem Feld und erlernen einen Beruf. Dass Faure weniger *ateliers*, weniger Werkstätten, zur Verfügung stellen kann als Robin – bei ersterem sind es achtzehn –, ist verständlich. Im Unterschied zum *Orphelinat* scheint das Gemeinschaftsleben in La Ruche hingegen lebendiger, spontaner – und letztlich chaotischer – zu sein.

Beide Schulen, Cempuis und La Ruche, beeinflussen – mit den *Escuelas Modernas* Francisco Ferrers (1859–1909) in Spanien – die Lausanner *Ecole Ferrer*. Sie besteht neun Jahre. Ihre Initianten gehen einer Diskussion der Aporien utopischer pädagogischer Konzepte aus dem Weg. Als Reaktion auf den *feigen Mord,* wie es heisst, an Ferrer wird in Lausanne (ähnliches geschieht in New York und Mailand) 1910 eine libertäre Schule ins Leben gerufen: Die Werkstatt mit dem Alltag verbindend, will die anarchosyndikalistische Ecole Ferrer Schülerinnen und Schüler auf ihr künftiges Leben vorbereiten. Freude an der Schule und Motivation fürs Lernen sind Jean Wintsch (1880–1943), dem Initianten zufolge, am ehesten vermittelbar, wenn man den Unterricht ausserhalb des Klassenzimmers abhält. Es sind fast ausschliesslich die Kinder der Armen, der herumziehenden Arbeiter, die die *Ecole Ferrer* besuchen. Weiter schicken Sympathisanten einer libertären Pädagogik ihre Sprösslinge in die *Ecole*.

Es sind fast ausschliesslich die Kinder der Armen, die die Ecole Ferrer besuchen.

Dem nachmaligen Lausanner Stadtarzt Jean Wintsch reichen die weitgefassten libertären pädagogischen Grundsätze für den Betrieb seiner Schule aus (Wintsch). Im weiteren kopiert er die Praxis der Vorbilder in Cempuis, Rambouillet und Barcelona. Dies belegen Abbildungen aus Cempuis in der Hauszeitschrift der Ecole. Robins Unterrichtsmaterial ist offensichtlich nach Lausanne transportiert und dort wiederverwendet worden. Der sensible Zusammenhang von *Utopie und Realität* bleibt bei Wintsch dagegen unentdeckt. Wie in den anderen Schulen verzeitlichen die Exponenten der Ecole also das Ideal, um es praktizierbar zu machen. Es ist paradox: Was soviel wie *nirgendwo* bedeutet, die anarchistische Vision eben, wird von den Protagonisten selbst *verortet*.

Kritik am visionären Modell?

Die Freiheit als Ziel aller Erziehung und die Education intégrale als Methode sind die Merkmale der untersuchten libertär-pädagogischen Erziehungskonzepte in Cempuis, Rambouillet und Lausanne. Robin, Faure und Wintsch zeichnen ein *Bild des Kindes,* das vom damals üblichen visionär absticht: Sie erachten den Zögling als Geschöpf, das zwar selbständig handelt – oder dies zumindest allmählich lernt. Sie stimmen darin überein, die Ausbildung aller Kräfte im Kind bedinge eine ausgewogene, körperliche, geistige und moralische Schulung. Der junge Mensch ist andererseits nicht auf ein festgelegtes Ziel hin zu erziehen. Die für jedes Aufwachsen unabdingbare Offenheit würde sonst verloren gehen. Robin, Faure und Wintsch sind der Ansicht, Schülerinnen und Schüler sollten *vorurteilsfrei* aufwachsen. Das heisst, ohne theologische, nationalistische, rassistische oder militaristische Gehalte. Der öffentlichen Schule werfen sie vor, sie täusche ihre Schützlinge mit dem biederen Argument *jeder kann es schaffen, wenn er nur will* über eine nicht vorhandene Chancengleichheit hinweg.

Robin, Faure und Wintsch sind durchaus unbescheiden: Ihre Utopie einer *neuen Welt* entspricht dem Gedanken, in einer umgestalteten Gesellschaft müssten beinahe vollkommene Menschen leben. Das Ideal einer künftigen anarchistischen Gesellschaft prägt die damaligen anarchistischen Schulversuche bis in die Details: Wenig Frontalunterricht, selbständiges Erarbeiten von Stoffen in altersgemischten Schülergruppen, Exkursionen zur Öffnung der Schule nach aussen, Wanderungen, Unterricht im Freien, der Einbezug der Eltern als Lehrer und der Verzicht auf Zensuren zeigen, wie ernsthaft versucht wird, die oben angesprochenen Absichten – um es mit einem modernen Begriff zu umschreiben – zu *operationalisieren*. Ein flexibler, nicht an Lektionen gebundener Tagesplan unterstützt dieses Bemühen. Allerdings unterlassen es alle drei, den spannungsreichen Zusammenhang von Utopie und Realität zu durchdringen. Der Alltag hat die Vision als uneinlösbare Phantasie denunziert. Andererseits: Cempuis, La Ruche und die Ferrer-Schulen in Spanien, der Schweiz und den USA beschränken die ideale Komponente eines fernen Zielzustandes. Sie machen die Utopie, in zeitliche und inhaltliche Korsetts gezwängt, für Erzieher erst praktikabel. Die Utopie dennoch aufrechtzuerhalten, ist die problematische Hypothek einer nunmehr realistisch vorgehenden libertären Erziehung und Bildung. Das Dilemma nicht bearbeitet zu haben, die Hängepartie nicht gespielt zu haben, ist der Vorwurf an die anarchistischen Pädagogen.

Das Ideal einer anarchistischen Gesellschaft prägt die Schulversuche bis in die Details.

Das kann nur deshalb geschehen, weil pädagogische Prozesse auch in anarchistischer Sicht langfristige Prozesse sind, deren Ende und Erfolg kaum prognostiziert werden können. Nicht nur die Reformpädagogen haben die eindrückliche anarchistische Lektion zu lernen verpasst. Auch der pädagogische *mainstream* der folgenden Jahrzehnte, ebenso wie die reformfreudigen Eltern und Lehrkräfte nach 68 sollten die libertären Aussenseiter ausgrenzen.

Fazit: Die pure pädagogische *Vision* zu skizzieren ist zwar reizvoll, führt jedoch gleichzeitig auf grundlegende Widersprüche. Die platte *pädagogische Realität* zu akzeptieren ist zwar energiesparend, aber letztlich langweilig. Profitieren wir vom angesprochenen Dilemma! Diskutieren wir den Zusammenhang zwischen Vision und Realität unvoreingenommen, genau. Der subtile, labile Bogen, das Dilemma, die Hangelei sind pädagogisch herausfordernder als pfannenfertige, deshalb totalitäre Rezepte. Machen wir es also, wenn es um Schulreform geht, besser als die alten anarchistischen Pädagogen – ohne deren gute Praxis aus den Augen zu verlieren. Gefragt, ob wir nicht doch einen kleinen Akzent setzen würden, müssen wir, angesichts der derzeitigen Situation von Schule und Unterricht, positiv antworten: Unzweideutig – auf Seiten der pädagogischen Utopie.

Literatur

S. Faure, Propos d'Educateur, Paris 1915
S. Faure, Mon communisme, Paris 1921
W. Godwin, Enquiry concerning political Justice and its Influence on Morals and Happiness, hrsg. von I. Kramnick, Harmondsworth 1985 (der dritten Auflage von 1798 folgend; erstmals: London 1973)
H. U. Grunder, Lehrerfortbildung: (K)eine Notwendigkeit vor hundert Jahren. Die Fêtes Pédagogiques in Cempuis, in: R. G. Fischer, (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik, Frankfurt a. M. 1986
H. U. Grunder, Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung, Grafenau 1986, 2. Auflage, Bern 1993
H. U. Grunder (Hrsg.), Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Hohengehren 1996
H. U. Grunder, Wir fordern alles. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert, Grafenau (2. Auflage) 1998
J. Humbert, Une grande figure: Paul Robin, o. O. 1967
P. Robin, Kann man ein Programm der éducation intégrale aufstellen?, in: L'éducation libertaire, Paris o. J.
J. Wintsch, L'Ecole Ferrer, Genève 1919

Anmerkungen

[1] Grunder 1993
[2] 1772–1837
[3] Robin